DOCUMENT RESUME

ED 263 751 FL 015 358

AUTHOR Faintuch, Shelley
TITLE Le Role de l'acquis dans l'apprentissage des langues secondes: propos theorique et implications pedagogiques (The Role of Previously Acquired Knowledge in Second-Language Learning: A Theoretical Proposal and Pedagogical Implications).
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
REPORT NO ISBN-2-89219-154-8
PUB DATE 85
NOTE 51p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143) -- Information Analyses (070)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS Bilingualism; *Cognitive Processes; Comparative Analysis; Language Acquisition; Language Research; *Learning Processes; Learning Theories; Literature Reviews; *Prior Learning; Psycholinguistics; *Second Language Learning; Teaching Methods; *Transfer of Training

ABSTRACT

The principles of the cognitive theory of learning are analyzed and applied to the process of second language learning. They are then evaluated in terms of the extent to which they contribute to a coherent theory and the extent to which they can be applied to instruction in general and second language instruction in particular. Recent empirical research studies are analyzed for their possible contributions to the cognitive theory and for their methodological implications. The conclusion of the research is that the cognitive theories of general and second language learning are well-founded, as is the hypothesis that native language acquisition supports the process of second language learning. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

centre international de recherche sur le bilinguisme

publication
B-144

ED263751

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Alain Baudot

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

LE RÔLE DE L'ACQUIS DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES: PROPOS THÉORIQUES ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Shelley Faintuch

1985

CIRB
ICRB

2

FL015358

Shelley Faintuch

Le rôle de l'acquis dans l'apprentissage des langues secondes: propos théoriques et implications pédagogiques

Publication B-144

1985
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du Ministère de l'Education du Québec et une contribution du Secrétariat d'Etat du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Quebec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© 1985 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. *Imprimé au Canada*
Dépôt légal (Québec) 2e trimestre 1985
ISBN 2-89219-154-8

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 3

1.0 LA THEORIE COGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE ET SES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES 5

1.1 La théorie cognitive de l'apprentissage 6

1.2 Le rôle de l'acquis dans la théorie cognitive de l'apprentissage: récapitulation et analyse 9

1.3 Certaines implications pédagogiques 13

1.4 La théorie cognitive et l'acquisition des langues 15

1.5 L'application de la théorie à l'enseignement des langues: l'acquis au service de l'apprentissage 17

1.6 Conclusion 19

2.0 LE ROLE DE L'ACQUIS: CERTAINES RECHERCHES EXPERIMENTALES 20

2.1 L'acquis et la langue maternelle 21

2.2 De la langue maternelle à la langue seconde: le rôle de l'acquis 25

2.3 L'acquis et la lecture 28

2.4 Bilan: le rôle de l'acquis et des principes méthodologiques.. 32

2.5 Conclusion 37

3.0 UNE ILLUSTRATION DES PRINCIPES METHODOLOGIQUES 39

3.1 L'hypothèse d'Eddy Roulet 41

3.2 Conclusion 43

BIBLIOGRAPHIE 44

INTRODUCTION

Les années 1980 mettent en lumière deux grands courants en linguistique appliquée à la pédagogie des langues secondes ou étrangères. D'une part, des didacticiens élaborent des méthodologies aptes à faire accéder l'étudiant à une compétence de communication en langue étrangère. Cette compétence se compose de trois éléments: la compétence linguistique ou grammaticale; la compétence discursive-connaissance des stratégies de parole; et la compétence socio-langagière-connaissance des règles socio-culturelles qui gouvernent les actes de parole et les font concorder avec les circonstances du discours. (Canale et Swain, 1980:28; Moirand, 1982; Charaudeau, 1983:82-86). Ces didacticiens cherchent dans le monde extérieur à l'apprenant des moyens qui devraient lui faciliter l'apprentissage de la langue-cible. Les approches communicatives manifestent les traits de ce premier courant. On peut caractériser ce courant de mouvement centripète qui débute à la périphérie de l'univers de l'étudiant et qui se dirige progressivement vers le centre, vers le sujet de l'apprentissage.

D'autre part, des chercheurs proposent des modèles psychologiques qui expliquent les procédés mentaux auxquels a recours l'être humain dans son apprentissage. Des recherches en psychologie de l'apprentissage et en psycholinguistique se conjuguent au monde inobservable de l'activité mentale de l'individu. Des recherches expérimentales portant surtout sur l'acquisition des langues sont à la source des propositions théoriques sur le "comment" de l'activité psychologique qui permet des acquisitions linguistiques. De ces propositions sont issus des principes méthodologiques pour l'enseignement des langues. C'est pourquoi nous dirons de ce second courant qu'il présente l'image d'un mouvement centrifuge qui débute au noyau même de l'apprentissage et qui tend progressivement vers l'univers de la salle de classe. Cette perspective vise à mettre en valeur les aptitudes de l'apprenant en langue seconde ou étrangère.

La présente étude s'inscrit dans la conception que j'ai dite centrifuge, c'est-à-dire celle qui est d'abord à la recherche des variables psychologiques responsables de l'apprentissage en général et de l'apprentissage

des langues en particulier. Car, selon nous, une compréhension du processus d'apprentissage est très importante voire déterminante: la philosophie de l'enseignement, l'approche utilisée, les pratiques dans la salle de classe, tout dépend largement d'une conception de l'apprentissage.

1.0 LA THEORIE COGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE ET SES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

En 1959, Noam Chomsky s'est attaqué à la théorie néobéhavioriste de l'apprentissage telle que la présentait Skinner dans *Verbal Behavior*. Depuis lors, de nombreux linguistes ont adopté un point de vue cognitiviste qui permet la formulation d'hypothèses sur l'activité psychologique se rapportant à l'acquisition des connaissances en général et des connaissances linguistiques en particulier: "since Chomsky's attack on Skinner (Chomsky 1959), linguists and applied linguits have assumed a more or less cognitivist stance about underlying (hence unobservable in any direct sense) processes in relating to human knowledge and human behavior" (Smith, 1979:346). Par conséquent, la présente étude a comme premier objectif de résumer et d'analyser les grands principes de la théorie cognitive de l'apprentissage. Une fois les principes énoncés, nous évaluerons dans quelle mesure ils contribuent à former une théorie cohérente et dans quelle mesure on peut les appliquer à l'enseignement en général et à l'enseignement des langues en particulier.

La théorie cognitive de l'apprentissage remonte au début des années 1960. Le deuxième chapitre examinera des travaux expérimentaux pour découvrir s'il existe des données empiriques plus récentes qui appuient la théorie cognitive. Dans la présente étude, les analyses des données expérimentales incluront des implications méthodologiques.

1.1 LA THEORIE COGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE

La théorie cognitive de l'apprentissage est représentée dans les ouvrages de David Ausubel. Ausubel fut parmi les psychologues qui s'opposèrent au néobéhaviorisme au début des années 1960. Ce groupe de chercheurs posèrent les premiers jalons de la psychologie de la cognition, domaine dont les fondements théoriques commencent alors à peine à se stabiliser (Anderson et Ausubel, 1965:V).

Ausubel postule que l'esprit humain est semblable à un mécanisme de traitement et d'emmagasinage de données (Ausubel, 1967:10). De nouvelles connaissances seraient rattachées aux anciennes par des procédés mentaux qui créent des liens. L'association des nouvelles matières aux matières établies antérieurement serait responsable de l'acquisition de nouvelles connaissances voire de l'apprentissage (1967:12). Les associations ne sont cependant pas arbitraires; il faut avoir une parenté idéationnelle pour qu'un apprentissage signifiant ait lieu: "The criterion for meaningful learning is not whether symbols are nonarbitrarily related to their referents but whether they are nonarbitrarily relatable to existing content in the human's cognitive structure" (Ausubel, 1967:21). Par apprentissage signifiant, on entend un apprentissage qui a de la signification (*meaning*) pour l'être humain. Cette conception est très opposée à l'apprentissage mécaniste (*rote learning*) préconisé par les tenants de l'école néobéhavioriste.

L'association d'un nouveau concept à un concept préalablement acquis est rendu possible par deux variables: la nature du nouveau concept et la disponibilité d'un contenu approprié, c'est-à-dire d'un contenu idéationnel pertinent, dans la structure cognitive (Ausubel, 1967:18). Pour que la nouvelle matière puisse être associée, il faut qu'elle soit clairement présentée et perçue, dissociable* des autres matières et stable. D'autre part, l'apprenant doit avoir un ensemble des concepts significatifs (*a meaningful learning set*) dans sa structure cognitive, c'est-à-dire des concepts sujets

---

* Dissociable: un terme employé souvent par David Ausubel, veut dire que par sa nature même, la matière peut être distinguée des autres matières nouvelles à apprendre.

à une association éventuelle (Brown, 1980:71). Cette association est responsable de la compréhension, une variable importante dans un apprentissage significatif durable. Une dernière remarque quant à la nature de la nouvelle matière s'impose. Cette matière doit être dissociable, stable et claire. Ces trois facteurs et la capacité de l'individu de créer un lien avec des concepts analogues et disponibles dans sa structure permettent la création d'une signification (*meaning*) voire une compréhension. Un apprentissage en résulterait.

Le modèle psychologique suivant, postulé par Ausubel, explique le processus d'apprentissage. La structure cognitive serait une structure hiérarchique où résident des blocs conceptuels. Au sommet, se retrouveraient les concepts les plus généraux; les moins généraux, les plus différenciés et les données factuelles occuperaient des rangs progressivement inférieurs (Ausubel, 1965a:109). Les concepts existant dans la structure serviraient de points d'ancrage pour les nouveaux concepts à apprendre. Une fois faite l'association entre les nouveaux concepts et ceux qui pré-existent, un lien se crée et les concepts pré-acquis subsument les nouveaux, progressivement. L'apprentissage est ainsi expliqué par la théorie de la "subsomption" (*subsumption*). Les nouveaux concepts sont emmagasinés dans la structure; ils y sont préservés grâce à la subsomption: l'emmagasinage des nouveaux concepts moins généraux par des concepts pertinents plus généraux de la structure (Ausubel, 1965a:110).

La subsomption est conçue comme un processus continu. Il y a toujours interaction entre le nouveau et le pre-acquis dans le système conceptuel de la structure cognitive (Brown, 1980:71). Cette intéraction est responsable à la fois de la durabilité des matières et de l'oubli. Etant donné que la subsomption est un processus à la fois progressif et continu, il y a réduction au dénominateur le moins commun des traits distincts des concepts emmagasinés. Il y a une perte progressive de la dissociabilité des nouvelles idées par rapport à la matrice idéationnelle dans laquelle elles sont enchâssées et grâce à laquelle leur signification surgit. L'interaction de l'acquis avec le nouveau provoque l'oubli. Cette interaction est parfois

appelée l'interférence proactive*. En résumé, l'acquis permet la subsomption. Ce processus est responsable de l'acquisition des connaissances. Vu que ce processus de réduction progressive est continu, il mène à l'oubli. Cette dernière phase de l'apprentissage est appelée la phase oblitérative. La "phase oblitérative" de la subsomption, à savoir l'oubli, est systématique et intentionnelle (Ausubel, 1963:218). La phase oblitérative permet de dégager la structure cognitive et lui permet également de fonctionner sans trop d'encombrement. Ce dégagement est analogue à l'élagage**.

Pour réduire l'interférence proactive de l'acquis, il faudrait maintenir aussi longtemps que possible la distinction des nouveaux concepts. La clarté et la dissociabilité de ces derniers lors de la perception leur accorderont plus de stabilité en tant que concepts distincts dans la structure cognitive. Bien que les nouveaux concepts doivent avoir un rapport idéationnel avec l'acquis pour être appris, un fort degré de distinction lors de l'apprentissage entraverait leur oblitération en tant que concepts séparés.

La stabilité qui résultera d'une première perception empêcherait un deuxième phénomène: l'interférence rétroactive. Une fois emmagasinés, les concepts servent de points d'ancrage pour des concepts appris ultérieurement. Ces derniers risquent d'embrouiller les concepts acquis lors de l'intéraction au cours de la subsomption si les concepts acquis ne sont pas stables au départ***.

Nous avons ainsi résumé les prémisses théoriques de la théorie cognitive de l'apprentissage. De notre résumé surgit l'importance primordiale de l'acquis: son rôle détermine le cheminement du processus de l'apprentissage.

---

* Voir la figure 1, p. 12.

** Terme emprunté à H.D. Brown, 1972.

*** Voir la figure 2, p. 12.

1.2 LE ROLE DE L'ACQUIS DANS LA THEORIE COGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE: RECAPITULATION ET ANALYSE

L'individu ne peut comprendre de nouveaux concepts sans avoir un fonds de connaissances déjà acquis dans son système cognitif. Ces connaissances, organisées en blocs conceptuels, servent de point d'ancrage pour le nouveau. Ce dernier concept, ayant un rapport idéationnel avec un des blocs, est emmagasiné dans le bloc pertinent et subsumé progressivement par des concepts plus généraux. L'acquis détermine ainsi la compréhension qui sert, à son tour, à un apprentissage signifiant.

Pour qu'une association soit possible, il faudrait donc que le système approprié de la structure soit disponible aux nouveaux concepts, sans quoi, tel un ordinateur fonctionnant sans un programme approprié, aucune entrée n'est enregistrée ou emmagasinée dans la mémoire. Cette analogie de la structure cognitive avec un ordinateur n'est compatible qu'avec les phases initiales de la subsomption. Car, contrairement à l'ordinateur, les "programmes" établis dans la structure cognitive continuent le traitement des nouvelles données en les réduisant à des concepts plus généraux. Ceci n'entraîne pas nécessairement une perte définitive des nouvelles connaissances; il y a tout simplement un processus continu de réduction mémorielle qui soulage la structure de trop de détails accessoires. Cette réduction permet aux concepts acquis de servir de point d'ancrage pour de nouvelles connaissances.

L'acquis joue donc un rôle double: responsable de l'acquisition des connaissances, il est aussi responsable de la réduction mémorielle du nouveau au profit du fonctionnement du système cognitif de l'être humain. Les nouvelles connaissances sont non seulement déterminées par les connaissances antérieures, mais elles sont aussi structurées par celles-ci. L'apprentissage, le processus responsable de l'acquisition des connaissances, pourrait donc être conçu comme un processus de restructuration des nouvelles connaissances par l'acquis de l'individu.

Quoique l'acquis joue un rôle primordial, d'autres variables ont un rôle important à jouer dans l'apprentissage. La clarté, la discriminabilité et la stabilité des nouveaux concepts ralentissent la progression des phases oblitératives de la subsomption et maintiennent la persistance de ces nouveaux concepts dans la structure cognitive. Les nouveaux concepts peuvent affecter d'une autre façon les concepts acquis: ils peuvent provoquer une interférence réduisant la clarté des concepts existants.

De la discussion des principes cognitifs de l'apprentissage découlent certaines implications pédagogiques qui seront traitées dans l'article suivant de cette étude. Cependant, avant d'aborder ce sujet, on doit souligner certaines interrogations que pose la théorie d'Ausubel.

D'abord la théorie ne tient pas compte des procédés initiaux de l'apprentissage chez les enfants. Est-ce qu'on a un système perceptuel à la naissance, une structure cognitive déjà hiérarchisée qui admet les premières perceptions et les classes automatiquement ? Si, comme le propose Ausubel "new ideas and information are learned and retained only to the extent that more inclusive and appropriately relevant concepts are already* available in structure" (Ausubel, 1965a:110), comment l'enfant apprend-il ? Doit-on déduire que l'enfant est né avec un fonds d'expérience et de connaissances ou est-ce que le modèle ne vaut que pour des enfants plus âgés ou des adultes ? Ces questions n'ont pas de réponse dans la théorie. Flles seront traitées dans le deuxième chapitre.

Une autre dimension de la théorie manque de précision. Ausubel décrit une structure hiérarchique de concepts sans expliquer ni comment ni où s'ancre un nouveau concept. Est-ce que le nouveau concept est subsumé par un seul bloc conceptuel ou par plusieurs ? Est-ce que les blocs sont interdépendants ? Enfin, comment se fait la nucléation conceptuelle à l'intérieur de la structure cognitive ? Ce dernier problème théorique est aussi évoqué par Brown (1980:75).

---

* C'est moi qui souligne.

Une dernière remarque s'impose quant aux imprécisions de la théorie. Bien que le principe de la détermination de tout apprentissage par l'acquis soit énoncé, les particularités du fonctionnement de l'acquis ne sont pas traitées. Le rôle de l'acquis reste plutôt vague pour le moment. Ainsi, notre étude verra à préciser davantage le fonctionnement de l'acquis lors du processus d'apprentissage.

Malgré ces imprécisions théoriques, la théorie cognitive de l'apprentissage présente des implications intéressantes pour la pédagogie en général. La prochaine étape de mon étude présentera donc quelques principes pédagogiques qui découlent de la théorie.

Figure 1: L'INTERFERENCE PROACTIVE

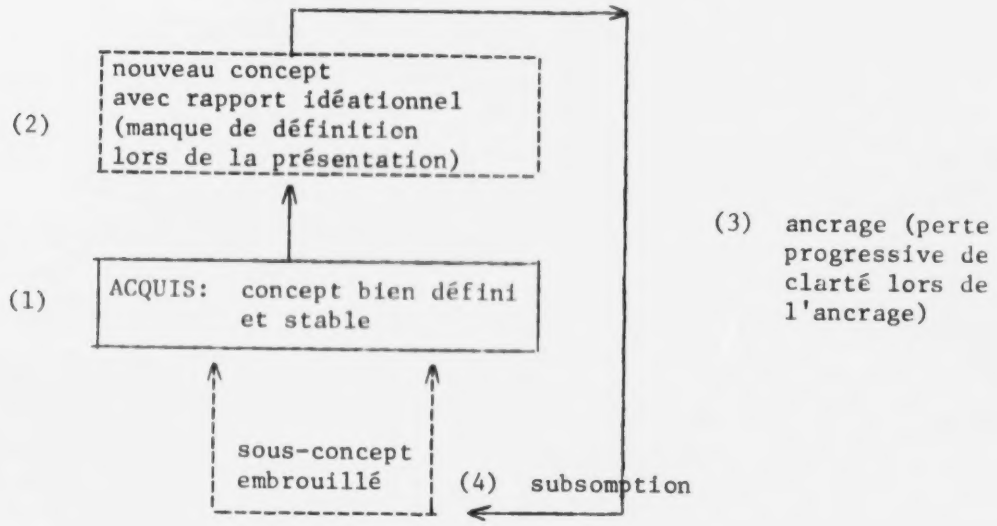
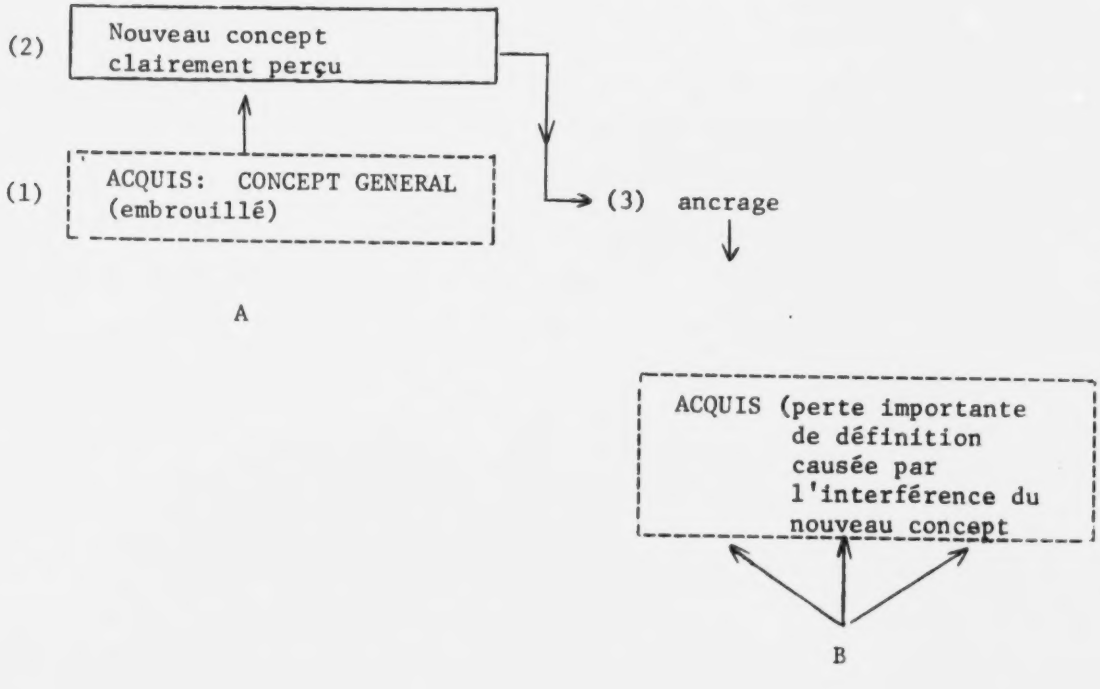


Figure 2: L'INTERFERENCE RETROACTIVE



1.3 CERTAINES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

Un apprentissage signifiant et substantiel (*substantive*) exige des associations non arbitraires entre ce qui est déjà connu et ce que l'on vient d'apprendre. Les modèles d'apprentissage S-R de l'école béhavioriste sont, par conséquent, inadéquats. L'apprentissage mécaniste (*rote learning*) préconisé par l'école béhavioriste ne pourra être ni signifiant ni stable car la mémorisation d'éléments disparates et non associables de façon significative à la structure mentale ne prête pas à un emmagasinage durable (Ausubel, 1965:a). Aussi, Ausubel préconise-t-il des approches qui minimisent la compartimentalisation des idées, voire la construction de barrières artificielles entre les concepts à apprendre. L'enseignement puisera dans les connaissances acquises des apprenants. Les similarités entre les concepts devraient être clairement identifiées (mises en lumière) par l'enseignant ainsi que les différences pour provoquer une meilleure compréhension et rétention (1965:a).

Pour faciliter l'apprentissage, le contenu approprié dans la structure cognitive doit être réactivé, rendu disponible. Bref, il doit revenir à la surface de la structure cognitive pour permettre l'ancrage et l'emmagasinage du nouveau concept d'une part; d'autre part, le nouveau concept doit être enseigné d'une façon claire et explicite de telle façon que les associations éventuelles soient fortes et stables. C'est pourquoi Ausubel préconise l'emploi de brèves présentations générales avant même l'enseignement proprement dit. Ces présentations *(advance organisers)* seraient formulées dans un langage familier à l'apprenant et incluraient des concepts connus. Ils joueraient un double rôle: la réactivation de l'acquis pertinent et la création de points de rencontre entre l'acquis et le nouveau. Un haut degré d'abstraction et de généralisation pendant la présentation des *organisers* permettraient l'intégration éventuelle des détails des nouveaux concepts. Cette prémisse rappelle le modèle de la subsomption où les concepts généraux antérieurement acquis emmagasinent les nouveaux concepts plus différenciés. Les présentations serviront une troisième fin: l'organisation programmée des cours. Ausubel postule que la programmation séquentielle de la matière à apprendre à l'aide des présentations facilitera l'apprentissage (Ausubel, 1965a:111-112).

Le contenu saillant du bloc conceptuel de la structure cognitive doit être réactivé pour chaque tâche distincte d'apprentissage. La réactivation renforcera la structure et par conséquent facilitera l'apprentissage. Cette réactivation s'accomplit par la préparation de l'emmagasiné pour des associations et subsomptions éventuelles et par l'introduction de concepts clairs dont le contenu s'apparente au contenu des concepts antérieurement emmagasinés. Etant donné que les nouveaux concepts deviennent l'acquis qui sert de point d'ancrage pour des concepts encore plus neufs, une présentation explicite et claire de chaque concept est le prérequis principal pour tout apprentissage signifiant: un ancrage fort en résultera. Si l'ancrage est fort, la réduction mémorielle sera moins importante.

1.4 LA THEORIE COGNITIVE ET L'ACQUISITION DES LANGUES

Un recensement des ouvrages sur la théorie cognitive s'impose pour savoir si elle a quelque rapport avec l'acquisition des langues.

Si l'acquisition du langage est le résultat d'une forme d'apprentissage signifiant, il serait raisonnable d'appliquer le modèle décrit plus haut à l'acquisition des langues. Telle est la position d'Ausubel dans son introduction de la deuxième partie du recueil *Readings in the Psychology of Cognition:* "...acquisition of syntax is a gradual and extended learning process that is comparable to other forms of meaningful learning and retention" (Ausubel, 1965b:224). Pour l'auteur, il n'y a pas de distinction évidente entre les fonctionnements cognitif et linguistique*.

La prise de position théorique d'Ausubel est appuyée par bon nombre de psychologues et de psycholinguistes. L. Bourne, R. Dominowski et E. Loftus dans un ouvrage récent intitulé *Cognitive Processes* expliquent pourquoi l'on ne devrait pas céder à la tentation de distinguer le développement du langage du développement cognitif en général: "... language development must be considered in the context of general cognitive development" (1979:319). Cette position est celle de Piaget qui soulignait que ce sont des opérations intellectuelles, c'est-à-dire cognitives, qui permettent des progrès linguistiques (Bourne et al., 1979:320). Ainsi, pouvons-nous conclure que la théorie cognitive d'apprentissage peut s'appliquer à l'acquisition des langues.

Pourtant, certaines questions théoriques se posent lorsqu'on essaie d'appliquer le modèle de subsomption à l'acquisition des langues. L'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques entraîne-t-elle l'addition de nouveaux concepts qui subsumeraient les concepts linguistiques ultérieurs ? Les règles de grammaire de la langue maternelle sont-elles emmagasinées sous le concept de grammaire ? Et comment serait emmagasinée une langue seconde ?

---

* Il est à signaler que cette position théorique est aujourd'hui discutée par certains psycholinguistes qui distinguent le purement cognitif (perception, développement intellectuel, etc.) du linguistique (l'acquisition du langage). Voir, par exemple, Hatch, 1983.

Cette dernière question est fort intéressante car on ne sait pas si une deuxième langue serait considérée comme un nouveau concept ou comme un sous-concept de la langue maternelle. Il semblerait que cette deuxième proposition soit une explication viable des processus aux phases initiales, du moins, de l'apprentissage des langues secondes*. Car *si tout apprentissage se construit à partir des connaissances antérieures, la perception originale du monde serait le fonds d'acquisition sur lequel serait construit la langue maternelle qui, à son tour deviendrait l'acquis permettant l'apprentissage de langues secondes.* Cette hypothèse reste à vérifier par des études expérimentales. Le deuxième chapitre de cette étude analysera la viabilité de cette hypothèse à la lumière de certaines recherches expérimentales en psycholinguistique.

---

* Voir Smith, Sharwood, 1979:357-358 pour une discussion détaillée.

1.5 L'APPLICATION DE LA THEORIE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES: L'ACQUIS AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

Bien que certaines questions théoriques, soulevées à la fin de l'article précédent, soient sans réponse, la théorie d'Ausubel est suffisamment cohérente pour nous permettre de procéder à une application à l'enseignement des langues secondes. Ainsi, cet article de l'étude précisera davantage les principes pédagogiques énumérés en 1.3 en fonction des cours de langue seconde.

Le rôle de l'acquis serait à exploiter davantage dans un processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue seconde. Ainsi le professeur prendra en considération des variables comme l'âge, le niveau de développement intellectuel, le contenu des cours généraux suivis au préalable et le niveau de connaissances acquises dans la langue-cible. Une connaissance de la langue maternelle des étudiants serait un atout précieux. Tous ces éléments devront guider l'élaboration du cours. Des tests de classement accompagnés d'un questionnaire biographique pourraient servir à recueillir cette information.

Les cours de langue devraient être programmés de façon séquentielle, c'est-à-dire que chaque concept linguistique fera l'objet d'une unité pédagogique et que les unités se suivront d'une façon ordonnée, les unes s'appuyant sur les autres. Il en découle que le professeur doit savoir ce qui constitue les unités linguistiques lesquelles sont les plus rudimentaires et accessibles aux étudiants, et enfin comment les présenter clairement.

L'emploi de courtes présentations générales (*advance organisers*) avant d'aborder le concept même facilitera la programmation et l'apprentissage. Formulées dans un langage familier, au besoin dans la langue maternelle de l'apprenant, ces présentations feront le lien entre l'acquis et le contenu idéationnel de chaque unité. Quoique l'emploi de règles grammaticales, de définitions et de paradigmes soit remis en question de nos jours, ces moyens doivent faire partie des présentations. Il convient cependant d'émettre une réserve quant à leur exploitation: ils se révèleront facilitateurs seulement s'ils servent à titre de description générale du concept. La mémorisation

des règles et paradigmes en tant que règles et paradigmes équivaudrait à l'apprentissage des automatismes issus des conceptions béhavioristes de l'apprentissage. C'est pourquoi nous préconisons l'explicitation du rôle des moyens tels les règles et paradigmes et ce à l'aide d'exemples concrets tirés de discours à la fois authentiques et significatifs pour l'apprenant. Selon la théorie de la subsomption, la réduction mémorielle des détails au profit des concepts fera partie de l'apprentissage. Aussi, les moyens seraient-ils "oubliés" tandis que les concepts appris seraient maintenus: "... certain devices (definitions, paradigms...) are often used to facilitate subsumption. But in the process of making language automatic, the devices serve only as interim entities, ..., and then they are systematically pruned out at later stages of language learning" (Brown, 1980:75). Le professeur fera bien d'encourager l'oubli des moyens une fois leur rôle facilitateur joué, de telle façon qu'il puisse porter son attention sur l'emploi (*use*) communicatif de la langue seconde*. Ainsi, les phases subséquentes du cours incluraient l'emploi de la langue dans des situations de communication authentiques où les discours seront significatifs pour les apprenants.

Les exercices (*drills*) structuraux purement répétitifs seraient à éviter alors que des révisions systématiques et périodiques des concepts appris seraient à inclure au programme. Elles renforceront la stabilité, la dissociabilité et la clarté de l'acquis dans la structure cognitive. Cette pratique facilitera l'apprentissage de concepts linguistiques plus complexes et différenciés qui suivront dans le programme. Les révisions seraient à inclure dans le programme avant la présentation d'un nouveau concept linguistique plus complexe réactivant ainsi l'acquis et portant à la surface de la structure cognitive les concepts qui tendront des points d'ancrage aux nouvelles idées.

---

* Voir H. Douglas Brown, Principles of Language Learning and Teaching, 1980:50.

1.6 CONCLUSION

Le rôle de l'acquis surgit des propositions théoriques et de leurs pendants pédagogiques tel qu'énoncés dans ce chapitre. Non seulement l'acquis sert-il de matériau fondamental dans la construction des connaissances qu'est le résultat de l'apprentissage mais il pourrait déterminer le cheminement des étapes successives des cours de langue seconde.

Des travaux expérimentaux devraient vérifier ou valider nos hypothèses. Le premier chapitre étant une plongée dans le royaume des postulats théoriques, ce travail de recherche aura comme prochain objectif de recenser les travaux de recherche pour trouver des précisions sur le fonctionnement de l'acquis dans diverses tâches d'apprentissage.

2.0 LE ROLE DE L'ACQUIS: CERTAINES RECHERCHES EXPERIMENTALES

Au chapitre précédent, on a retenu que c'est grâce aux connaissances acquises que l'on apprend. Pourtant, les divers rôles joués par l'acquis dans des tâches d'apprentissage, particulièrement dans l'apprentissage des langues maternelle et seconde, doivent être précisés.

Ce chapitre aura comme premier objectif de préciser le rôle de l'acquis par un recensement des données empiriques à partir des recherches reconnues en linguistique appliquée et en psycholinguistique, des recherches portant sur les premières phases de l'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde.

Le deuxième objectif consistera à voir dans quelle mesure les postulats théoriques sur l'apprentissage sont confirmés par les résultats des expériences. Les analyses amèneront à une évaluation du bien-fondé de notre hypothèse à savoir que si tout apprentissage dépend de l'acquis préalable de l'apprenant, l'apprentissage de la langue seconde se fonderait dans les connaissances linguistiques de la langue maternelle.

2.1 L'ACQUIS ET LA LANGUE MATERNELLE

Eve Clark, psycholinguiste et auteur de nombreuses études* sur l'acquisition de la langue maternelle (L_1) fondées sur l'observation des performances linguistiques des enfants, a postulé une hypothèse importante qui expliquerait comment l'enfant apprend à parler: il essaie de relier la signification des mots et des actes de parole aux connaissances qu'il a déjà acquises. Ce procédé ou stratégie d'association est appelé *mapping strategy* (Clark, 1977:147-168).

L'une des prémisses de l'hypothèse veut que l'enfant organise et classifie ses premières connaissances sur le monde qui l'entoure - ses connaissances référentielles - selon des principes cognitifs d'organisation: "The child's knowledge about his surroundings appears to be organized in terms of general categories and relations, and what he knows about each" (Clark, 1977:147). L'enfant organise ses connaissances non linguistiques selon les critères de forme, mobilité, taille, dimension, texture, ouïe et goût (Clark, 1977:151). Ces classes comportent des connaissances spécifiques telles que la relation entre les objets ou personnes de la classe, leur place et leur fonction. Par exemple: table - pour manger; berceau - pour dormir. Les classes font partie de grandes catégories telles que les agents - les personnes qui déplacent les choses et les objets-les choses susceptibles d'être déplacées (Clark, 1977: 149).

Les surgénéralisations des enfants âgés de 1:0 à 2:6 ans confirment l'organisation conceptuelle de la structure cognitive. Nous n'en retiendrons que quelques exemples à titre d'illustration de ce phénomène (Clark: 1977:151).

---

* La plupart des études sont rassemblées dans Psychology and Language, 1977. Nous n'allons utiliser qu'un des articles, publié séparément en 1977; il s'agit de "Strategies and the Mapping Problem in First Language Acquisition".

	Classe	Mot	Surgénéralisations
ex.: 1	forme	ball	pomme, raisin, oeuf, courge, tout autre objet rond
ex.: 2	forme	horse	vache, veau, cochon, orignal, tout autre animal à quatre pattes
ex.: 3	mobilité	fly	poussière, toutes sortes d'insectes, orteils de l'enfant, crapaud

Clark postule que ces surgénéralisations font partie des stratégies de l'enfant pour relier la signification des mots aux connaissances non linguistiques pré-existantes c'est-à-dire déjà acquises. Le processus d'apprentissage de la langue maternelle par un enfant traverse plusieurs étapes. Entre 2:0 et 2:6 ans, il commence à utiliser certaines prépositions qui indiquent des relations spatiales. En anglais, les premières prépositions acquises et correctement utilisées sont normalement *in* et *on*. Des études dont l'objectif était de déterminer si des enfants pouvaient accomplir des tâches de compréhension* en utilisant une troisième préposition, *under*, avec les deux premières, *in* et *on*, ont démontré que les enfants plus âgés, 3:0 ans, faisaient moins d'erreurs que les moins âgés, entre 1:6 et 2:11 ans (Clark, 1977:156-158).

D'autres recherches sur la compréhension de paires de prépositions comme *up/down*, *over/under* et *above/below* ont démontré que le nombre de réponses correctes augmentait avec l'âge de l'enfant. L'échantillon suivant résume des résultats de ces expériences.

âge moyen	up/down	over/under	above/below
1:9	55**	26	20
2:9	80	64	16
3:9	99	81	51

(Clark, 1977:160)

---

* Placer un objet dans, sur ou sous un autre objet.
** Pourcentage des réponses correctes.

Clark postule que ce sont les préférences d'organisation non linguistiques qui déterminent l'ordre d'acquisition des prépositions. Des études sur l'ordre d'acquisition de la distinction entre les paires de déictiques, telles que *here/there* et *come/go* ont confirmé l'importance de l'âge dans l'acquisition des éléments linguistiques en langue maternelle.

L'organisation cognitive du monde chez l'enfant détermine ainsi les premières acquisitions linguistiques: "The conceptual organization of what he (the child) knows appears to be virtually inseperable from his semantic development, at least during the early stages of language acquisition. He builds up his language on a cognitive foundation" (Clark, 1977:166).

Les études d'Eve Clark confirmeraient le principe primordial de la théorie cognitive à savoir que l'acquis est déterminant dans tout apprentissage. Les premiers énoncés des enfants comportent des surgénéralisations confirmant la hiérarchisation de la structure cognitive: on y voit la catégorisation et la classification.

Les résultats des recherches expérimentales déjà citées apportent certaines précisions quant à l'emmagasinage des concepts et au fonctionnement de l'acquis. La structure cognitive serait hiérarchisée dès la naissance sinon l'enfant ne saurait ranger ses premières expériences en classe conceptuelle. Les connaissances non linguistiques acquises servent à la construction graduelle du langage chez l'enfant. Aussi, l'acquis fonctionnerait comme la matrice pour des inférences qui permettent le développement du langage.

La liste des classes et catégories conceptuelles fournissent des renseignements précieux sur les blocs conceptuels de la structure cognitive. Les grands concepts tels que forme et fonction seraient au sommet de la structure cognitive et subsumeraient progressivement les mots actualisant ces concepts. Nous postulerons ainsi que la langue maternelle n'ajoute pas de *subsumers* à la structure; les concepts linguistiques seront subsumés par les concepts plus généraux déjà acquis.

L'hypothèse énoncée à l'article 1.4 de cette étude est en partie validée par le principe qui veut que l'acquisition des éléments de la langue maternelle soit déterminée par les connaissances non linguistiques et que le développement linguistique dépend du développement cognitif.

De nos observations découlent certaines implications pédagogiques de la théorie cognitive. L'importance de la programmation séquentielle des cours de langue est attestée: on ne peut pas s'attendre à un apprentissage significatif si on ne respecte pas le niveau du développement cognitif. Car si l'enfant ne comprend pas les distinctions entre des paires de déictiques par exemple, jusqu'à ce qu'il ait atteint un certain âge, il va de soi que l'enseignement de ces déictiques serait inutile avant qu'il n'atteigne le niveau de développement cognitif pertinent. A la lumière des études sur l'acquisition de la langue maternelle surgit l'importance d'une prise de conscience, de la part du professeur, des variables telles l'âge et l'expérience des apprenants.

Une question importante se pose aux professeurs de langue: l'acquisition de la langue maternelle est-elle semblable à l'acquisition de la langue seconde ?

2.2 DE LA LANGUE MATERNELLE A LA LANGUE SECONDE: LE ROLE DE L'ACQUIS

Les études sur l'ordre d'acquisition des structures linguistiques en langue maternelle (L_1) ont leur contrepartie dans des études sur la langue seconde (L_2). Ruth Tremaine, dans son article *Piagetian Equilibration Processes in Syntax Learning*, développe l'hypothèse d'Eve Clark à savoir qu'une forte corrélation existe entre les stades du développement cognitif et la possibilité d'acquisition des structures syntaxiques tant en L_1 qu'en L_2. Le schéma de Piaget constitue son cadre de référence. Elle analyse surtout la phase des opérations* et son rapport avec l'ordre d'acquisition de certaines structures syntaxiques.

Lors des expériences avec des enfants âgés de 6:0 à 10:0 ans, la compréhension des structures syntaxiques a été évaluée. Ces structures, qui représente des relations relativement difficiles à comprendre, manifestent des contrastes syntaxiques. L'échantillon suivant illustre les types de contrastes syntaxiques:

Contraste syntaxique	Exemple dans une structure phrastique
for/to	the girl brings the ball for the baby to the mother; the girl brings the ball for the mother to the baby.
reflexive/reciprocal	the boys see themselves; the boys see each other.
possessive X of Y	the king of the castle; the castle of the king.

Les enfants participant aux expériences étaient des anglohpones qui apprenaient le français L_2. Les tests de compréhension se sont déroulés dans

* Selon Piaget, le développement cognitif passe par certains stades dont le stade d'opérations concrètes et le stade d'opérations formelles. L'enfant arrive au stade d'opérations concrètes entre 6 et 10 ans. Tremaine précise l'âge d'opérations concrètes à 8 ans. A ce stade, l'enfant comprend des concepts concrets par opposition à des concepts purement formels ou abstraits qui ne seront compris que lorsque l'enfant arrive au stade d'opérations formelles. Voir Kirby et Biggs, 1980:6-38 et Bourne et alii, 1979:180.

les deux langues. L'objet était de déterminer d'abord le niveau de développement cognitif par la compréhension des structures. Ces structures sont normalement acquises pendant le stade des opérations formelles. Ensuite, Tremaine a voulu évaluer dans quelle mesure le développement cognitif affecte l'acquisition des structures syntaxiques en L_1 et L_2. Les résultats des expériences ont entraîné l'hypothèse suivante: "... when children learning a second language reach the stage of concrete operations, comprehension of the syntax of the two languages improves dramatically". (Tremaine, 1975: 256). Comme corollaire de cette hypothèse, et après d'autres analyses, Tremaine postule que la langue seconde a été assimilée à la langue maternelle: "L_2 was assimilated to L_1 structure. But L_2 structure was different enough to force an accommodation of L_1 structure, that is, a modification or change in the direction of greater stability" (Tremaine, 1975:263). La parenté entre l'ordre d'acquisition des structures dans les deux langues dépend des processus d'apprentissage qui les sous-tendent (Tremaine, 1975:265).

Les résultats de ces recherches complètent les propositions de la théorie cognitive. Le rôle de l'acquis se précise: l'acquis conceptuel de l'enfant régit les acquisitions linguistiques tant en L_1 qu'en L_2. La L_2 se greffe sur la L_1. Et si les concepts linguistiques de la L_2 sont emmagasinés comme des concepts clairs, stables et séparés des concepts linguistiques de la L_1, tout en ayant un rapport idéationnel avec ces derniers, la langue maternelle n'empêchera pas que la langue seconde soit maintenue.

Laura Heilenman (1981) a repris les recherches de Ruth Tremaine sur la corrélation entre le développement cognitif et le développement linguistique. Ses recherches portent sur l'acquisition des structures syntaxiques en anglais L_2 chez des apprenants enfants et des apprenants adultes. Une comparaison des résultats de tests des enfants qui ont atteint le stade d'opérations et des étudiants adultes a livré les résultats suivants:

Structure	Enfants	Adultes
actif-passif	80%	93%
contraste: for/to	25%	60%
contraste: from/to	97%	86%

De ces résultats, elle a déduit qu'il y a une forte corrélation entre le niveau de développement intellectuel et l'acquisition de la syntaxe en anglais L_2: "... these results lend support to (R. Tremaine's) findings of a close relationship between operational intelligence and syntactic comprehension, suggesting that a certain level of cognitive maturity is necessary prior to or simultaneous with mastery of particular linguistic structures". (Heilenman, 1981:61).

Ces recherches apportent un appui scientifique à la théorie cognitive de l'apprentissage tout en fournissant certaines précisions. David Ausubel a postulé que l'acquisition d'une grammaire est un processus graduel et semblable à toute autre forme d'apprentissage. Etant donné que, selon les recherches citées, une corrélation existe entre le développement intellectuel et le développement linguistique, il devient évident que les acquisitions grammaticales suivront de près le processus graduel du développement cognitif.

Les recherches apportent des précisions importantes quant à la détermination de l'apprentissage par les connaissances acquises. Les recherches impliquent que l'acquisition des langues ne peut pas devancer les phases de développement cognitif.

Les implications des recherches citées pour la pédagogie des langues sont éminemment claires. Le professeur doit programmer son cours selon l'acquis des apprenants. Il ne peut pas s'attendre à ce qu'une explication claire résulte automatiquement en un emmagasinage significatif. Il doit relier la nouvelle matière aux connaissances acquises de façon explicite pour faciliter l'apprentissage, car l'apprenant ne saurait apprendre ni des concepts non associables à son acquis, ni des concepts qui devanceraient sa capacité intellectuelle, voire cognitive.

Des recherches sur la parenté entre l'acquisition des langues maternelle et seconde découle une autre implication pédagogique très intéressante: la langue maternelle pourrait servir de point de référence dans l'enseignement de la langue seconde. De cette façon, le professeur réactiverait les connaissances linguistiques en L_1 et aiderait les processus d'ancrage et d'emmagasinage de la L_2.

2.3 L'ACQUIS ET LA LECTURE

Il est convenu de dire que la lecture est une tâche d'apprentissage "formel" en ce sens que l'individu n'apprend pas seul à lire, qu'il a besoin d'être enseigné". Cette tâche est reconnue par Kenneth Goodman comme une activité psycholinguistique, une suite de procédés mentaux par lesquels le lecteur reconstruit un message encodé graphiquement (Goodman, 1971:135). Kenneth Goodman postule que le lecteur élabore ses stratégies pour choisir les consignes (*cues*) les plus productives qui l'aideront à décoder la signification du texte (1971:139).

Dans un article publié en 1969, Goodman explique la notion de stratégies. Certaines décisions sont prises à partir de l'input graphique perçu par le lecteur. Les décisions sont testées, confirmées ou rejetées et reformulées. Aussi postule-t-il que la lecture est analogue à un jeu d'inférences, *a psycholinguistic guessing game* (Goodman, 1969:108). Pour valider cette hypothèse il soumet la transcription d'un exercice de lecture à voix haute d'un élève de 4e année. Ce sont les erreurs (*miscues*) de l'élève, soumises à l'analyse, qui offrent une indication des procédés mentaux par lesquels il essaie de lire. Nous ne citerons qu'un exemple du corpus, l'exemple des tentatives de lecture d'un mot inconnu:

	Mot	Erreurs et reprises
ex.:	philosophical	physica, physicacol, physical, philosovigul, phizzlesovigul, phizzosorigul, philazophgul (pp. 110-111)

Goodman estime que l'élève ne peut pas identifier un mot qu'il n'a jamais entendu. Ses essais et reprises reflètent comment il joue le jeu d'inférence psycholinguistique: il puise dans son expérience, voire son acquis, tant linguistique que référentiel, il se propose des stratégies, les met à l'essai, les confirme ou les rejette pour en essayer d'autres. Il puise dans sa mémoire des consignes syntaxiques, sémantiques et phonologiques apparentées.

Notre analyse des erreurs dans l'exemple cité valide la conclusion de Goodman: les consignes graphiques du mot *philosophical* sont transformées aussi bien que possible en suites phonétiques. Les trois premières tentatives ressemblent à un mot déjà connu par l'élève: *physical*. Il semblerait donc que l'enfant essaie de créer un lien entre l'inconnu et un concept acquis, un rapport idéationnel, par ses essais. Ses stratégies viseraient à mettre l'acquis au service de l'inconnu. Ce sont des stratégies d'inférence ou de déduction à partir du connu, qui constituent les étapes du cheminement de l'apprentissage devant un nouveau concept pendant la lecture, dans le cas cité.

Des propositions théoriques sur l'apprentissage, à savoir que c'est un processus continu déterminé par l'acquis (p. 8)et que l'association est à la source de ce processus (p. 6) sembleraient être validées par nos analyses des résultats de Goodman. Ainsi, nous avons encore un aperçu d'un fonctionnement de l'acquis dans la tâche d'apprentissage qu'est la lecture: il sert à l'inférence, une stratégie cognitive dans l'apprentissage.

Goodman détermine certaines implications pédagogiques de ses observations; nous ne retiendrons que les plus importantes: en langue maternelle, l'enseignement devrait être centré sur des stratégies de compréhension; le procédé de lecture ne devrait pas être fractionné en sous-habilités (*sub-skills*); l'enseignement devrait respecter le niveau de développement conceptuel de l'apprenant; enfin, dans la mesure du possible, l'élève devrait d'abord apprendre à lire en langue maternelle (Goodman, 1971:141).

Il propose aussi des implications pour l'enseignement de la lecture en langue seconde: la lecture en L_2 serait plus facile pour quelqu'un qui sait déjà lire en L_1; la lecture en langue seconde sera d'autant plus difficile que l'apprenant n'a pas de contrôle sur le système grammatical; un fort "input" sémantique faciliterait l'acquisition d'une compétence en lecture dans les cas où l'élève aurait une faible maîtrise de la syntaxe; ceci implique que la matière à lire devrait intéresser les élèves et se rapporter à leurs expériences acquises (*background experience*); il serait enfin plus facile de lire une langue que l'on parle déjà !

Les conclusions théoriques dans les recherches de Kenneth Goodman et leurs contreparties méthodologiques sont évidentes dans les recherches plus récentes de François Stoll. Ce dernier considère que la tâche du lecteur est de saisir des informations visuelles. Cependant, cette saisie est impossible sans un cadre de référence à savoir un fonds de connaissances (Stoll, 1978:5). Selon des mesures tachistoscopiques, le lecteur aurait besoin de beaucoup de temps, en l'occurence de 25 centièmes de secondes (cs), pour une fixation occulaire de durée moyenne pendant la lecture d'un groupe de mots dans un texte. Une seule présentation d'un groupe de mots, tel que "toit de maison" requiert de 3 à 5 cs pour un décodage correct tandis que lorsqu'on présente un texte, la durée de la fixation occulaire sur le même groupe de mots dépasse cette durée (3-5cs). Stoll explique "que le lecteur a besoin de ces 20cs supplémentaires pour intégrer, comparer et associer l'information perçue" (1978:9). Son observation rappelle et confirme la théorie de subsomption d'Ausubel et le modèle des processus du traitement des concepts qui s'y retrouve.

L'observation de Stoll est confirmée par des expériences avec le tachistoscope. Les sujets sont capables de reproduire des "pseudo-mots" tel que "KJUORQ" allant jusqu'à cinq (5) lettres. En revanche, le nombre de lettres reproduites correctement des mots tirés au hasard du dictionnaire s'élève à douze (12) et peut aller jusqu'à vingt (20) si les mots reproduits sont complétés par le sens ou sont présentés dans un ordre grammatical reconnu. Stoll conclut que tout se passe "comme si le lecteur s'appuyait toujours sur la plus grande unité possible, des mots plutôt que des lettres, et des idées *(phrases)* plutôt que des mots" (Stoll, 1978:9)*

Nous concluons de cette expérience qu'il y a une preuve suffisante pour attester la nécessité d'associations significatives entre le connu et le nouveau si l'on veut atteindre la compréhension et favoriser l'apprentissage.

Pour tenir compte des résultats de son expérience, Stoll précise le rôle qu'y joue la mémoire. Il postule l'existence de trois mémoires:

---

* C'est moi qui souligne.

pré-perceptive, à court terme et à long terme, chacune étant plus englobante que la précédente. L'information, pour accéder à la dernière - la mémoire à long terme - doit passer par des "goulots d'étranglement" qui "contraignent à rassembler l'information et à la simplifier" (Stoll, 1978:9). Pour passer d'une mémoire à l'autre, le message est donc classé et élagué.

Les raffinements du processus d'emmagasinage en mémoire des informations apprises est important: la mémoire à long terme, où résident les concepts stables, est au "terminus" du filtrage. Ce filtrage ne pourrait fonctionner sans recours au fonds de connaissances. Ces explications sont significatives pour les professeurs de langue maternelle et de langue seconde. Lire implique la mobilisation des connaissances antérieures, tant référentielles que linguistiques, pendant l'opération du décodage. Sans association sémantique on ne saurait appréhender un message; sans ordre syntaxique reconnu, le décodage et l'appréhension subséquente seraient entravés. L'acquis sert au filtrage; c'est ainsi que fonctionne l'emmagasinage des connaissances.

Les cours devraient dont être élaborés selon le principe d'organisation séquentielle, évoqué par David Ausubel et Donald Fitzgerald (1965: 290-302) et énoncé plus haut (article 1.3). Les textes à lire seront choisis en fonction des connaissances des étudiants et en fonction des associations éventuelles qu'ils pourraient établir.

2.4 BILAN: LE ROLE DE L'ACQUIS ET DES PRINCIPES METHODOLOGIQUES

La présentation faite dans les pages précédentes des trois objets d'apprentissage, soit la langue maternelle, la langue seconde et la lecture, nous autorise à dégager certaines conclusions sur l'apprentissage des langues tout en permettant une confirmation du bien-fondé de l'hypothèse énoncée à l'article 1.4.

Les expériences en L_1 et en L_2 confirment que les mêmes processus apparaissent dans l'apprentissage des deux langues: l'apprenant associe les concepts linguistiques à son acquis conceptuel. Ce même phénomène est responsable de l'apprentissage de la lecture où des graphèmes sont associés aux concepts à la fois linguistiques et non linguistiques pré-acquis pour construire une signification. De ces constatations on peut confirmer le postulat de David Ausubel à savoir que tout apprentissage signifiant résulte du même processus général.

L'apprentissage linguistique tout aussi bien que non linguistique est un processus de construction à partir d'un fondement pré-établi dans la structure cognitive. Ce fondement sert de point d'ancrage pour le contenu des nouveaux concepts. Les associations au cours de l'apprentissage en général et de l'apprentissage de la langue $_1$ et de la langue $_2$ en particulier manifestent la créativité, la construction de significations en rapport avec les concepts pré-acquis de l'individu et partiellement indépendantes des variables externes de l'environnement de l'apprenant: "Creativity in language learning refers to the human learner's predisposal to organize input in ways that exhibit a certain independence from external environmental characterisiscs. (...) [This independence] is believed to be rooted in innate and universal structural properties of the mind" (Dulay et Burt, 1978: 68). L'acquis sert ainsi à la construction créative qu'est l'apprentissage.

Cette créativité est évidente dans l'interlangue* des apprenants tant

* Par interlangue nous entendons les productions érronées lors de l'apprentissage d'une langue, lorsque le système de la langue cible n'est pas encore intériorisé d'une façon stable.

en L_1 qu'en L_2. Les surgénéralisations citées en 2.1, tout aussi bien que les essais successifs de lecture à voix haute cités en 2.3, manifestent l'indépendance de l'apprenant-enfant. En L_2, quoique notre étude n'ait pas cité d'exemples concrets d'erreurs relevées au cours des recherches expérimentales, tout professeur de langue pourrait noter des cas d'interlangue qui résultent souvent des stratégies d'inférence de l'apprenant.

L'acquis sert de point de départ pour l'inférence, procédé ou stratégie qui permet à l'apprenant d'associer et éventuellement de comprendre la signification de nouveaux concepts par rapport à ses connaissances établies: " [Inferencing] is a strategy whereby a language learner may arrive at particular linguistic information which was previously unknown" (Bialystok, 1978:78). Cette stratégie n'est pas cependant limitée au seul champ de l'apprentissage des langues: elle a été mise en évidence lors de l'apprenti-sage de l'habileté qu'est la lecture. Il est convenu de dire que l'inférence est une stratégie importante dans tout apprentissage signifiant: "Everyday comprehension involves inferences and assumptions" (Bransford, 1979:154). Pour qu'un apprentissage signifiant ait lieu, il faut que l'apprenant comprenne !

Etant donné que l'inférence est une stratégie importante pour tout apprenant, stratégie qui lui facilite l'apprentissage de nouveaux concepts, le professeur de langue sera bien avisé de découvrir les diverses stratégies d'inférence chez ses étudiants. Bien qu'il puisse déduire, à partir des erreurs ou l'interlangue, comment l'apprenant infère des significations, et ce après avoir pris connaissance de l'acquis tant linguistique que référentiel de l'apprenant, il arrive que ces déductions puissent se révéler incorrectes. Andrew Cohen et Carol Hosenfeld, qui ont élaboré des techniques d'élicitation pour découvrir pourquoi des apprenants de l'hébreu L_2 faisaient certaines erreurs, ont découvert que les déductions des professeurs ne réflétaient pas toujours les stratégies réelles des apprenants (Cohen et Hosenfeld, 1981:285-313). Des résultats des recherches sur l'élicitation découle un autre principe pour le professeur de langue: dévoiler, par la rétrospection, les stratégies d'apprentissage des étudiants, donc faire dire aux apprenants comment ils construisent des associations, comment ils infèrent des significations, et comment ils organisent des informations nouvelles dans leurs propres systèmes cognitifs.

Jusqu'à présent nous n'avons pris en considération que la construction des significations qu'est l'apprentissage. Etant donné que l'acquis est organisé en catégories conceptuelles et que c'est à partir de cet acquis qu'il arrive à apprendre, l'apprenant impose en quelque sorte son organisation propre aux nouveaux concepts: "Effective learners impose their own organisational structures on lists of items... organising structures can have powerful effects on retention" (Bransford, 1979:70). Non seulement l'acquis de l'apprenant sert-il de point de référence, mais il sert à la restructuration de concepts emmagasinés. Ce second rôle de l'acquis est évident en L_1, et se laisse voir dans les surgénéralisations faites par des enfants. En L_2, l'assimilation des concepts linguistiques au cadre pré-établi dont il était question en 2.2, est expliquée par le phénomène de restructuration: "When people learn a second language they are not acquiring language; they already possess it. The learning of a second language is rather a question of increasing a behavioral repertoire or learning a set of alternatives for some subset of the rules of language they already know" (Corder, 1973:152)*. Le professeur pourrait faciliter l'apprentissage d'une langue seconde en explicitant comment les concepts linguistiques en L_2 sont similaires aux concepts en L_1 et en quoi ils se distinguent guidant ainsi la restructuration inéluctable qui fait partie du développement linguistique qu'est l'apprentissage des langues.

Comme le processus d'apprentissage d'une langue seconde ne diffère pas sensiblement du processus d'apprentissage de la langue maternelle, et que tous les deux dépendent de l'acquis tant linguistique que non linguistique de l'apprenant, il va de soi que les étapes de tout apprentissage se suivent et sont interdépendantes. Si l'on apprend d'abord une langue maternelle et ensuite une ou des langues secondes, la langue maternelle sert de matrice conceptuelle pour les langues ultérieurement apprises. Enfin, étant donné que les processus d'apprentissage d'une L_1 et d'une L_2 présentent des

---

* Quoique la position de Corder soit controversée, nous y croyons fermement car nous estimons que les données des recherches expérimentales citées précédemment l'appuient.

similarités il faut en déduire que le professeur devrait se servir de la langue maternelle des apprenants, langue qui présente les concepts antérieurement acquis, comme cadre de référence pour l'enseignement de la langue seconde. Ce principe pédagogique, qui appuie le bien-fondé de notre hypothèse, sera précisé dans le troisième chapitre.

Parmi les principes pédagogiques mis en cause dans ce deuxième chapitre, le principe méthodologique de la programmation séquentielle des cours mérite une attention toute particulière. En effet, la détermination du niveau de complexité, qui sera pris en considération lors de la programmation séquentielle des cours, dépend de la définition du terme "concept linguistique". Par concept linguistique nous entendons une structure de surface, une structure formelle d'une langue. Etant donné que l'on ne peut pas devancer les stades du développement cognitif de l'apprenant, les structures formelles ou grammaticales à apprendre, c'est-à-dire morphologiques et syntaxiques, ne doivent pas comprendre des concepts qui devancent l'acquis conceptuel de l'apprenant. Des recherches, telle la grammaire des cas de Ch. J. Fillmore, où les structures de surface, voire les structures formelles d'une langue sont reliées aux structures profondes, c'est-à-dire sémantiquement significatives, peuvent fournir un guide précieux aux concepteurs de méthodes et aux professeurs. Les structures profondes sont considérées par les psycholinguistes comme représentatives des réalités psychologiques de l'individu: "La plupart des psycholinguistes pensent que les données expérimentales sont suffisantes pour montrer que la structure profonde, ou tout au moins une structure équivalente, a une réalité psychologique" (Galisson et Coste, 1976:524). De cette façon, les concepts linguistiques représentés par les structures grammaticales, peuvent être rangés et enseignés en étapes successives allant d'une structure simple aux structures progressivement plus complexes*.

---

* L'étude de Ruth Tremaine, évoquée en 2.2, était basée sur la notion de complexité des structures syntaxiques. Cette étude fait référence à la grammaire des cas de Fillmore pour déterminer la corrélation entre le niveau de développement cognitif et les structures syntaxiques susceptibles d'être emmagasinées par les apprenants.

D'autres principes méthodologiques se dégagent des discussions des données expérimentales. Exposer les apprenants, à plusieurs reprises, à un même concept linguistique dans des contextes de discours authentiques, aura plusieurs résultats. D'abord, la réactivation des concepts pertinents antérieurement acquis serait assurée. Ensuite, à force de répéter les associations, l'ancrage serait plus fort. Enfin, des concepts linguistiques dans le contexte des discours authentiques servent à la transmission des informations. Cette transmission, qui n'est autre que la communication, ne peut s'accomplir sans un contexte approprié. Une fois les composantes du discours authentique comprises par les apprenants, l'apprentissage des concepts linguistiques constituant le discours serait signifiant et ces concepts risqueraient d'être plus stables dans la structure cognitive. A force d'apprendre des concepts linguistiques dans une situation signifiante ou significative de discours, l'apprenant est plus en mesure de se servir des concepts lors de l'énonciation. Et pour mieux faciliter la compréhension des composantes du discours, le professeur pourrait illustrer des concepts analogues de la langue maternelle des apprenants en se servant d'exemples concrets dans des discours authentiques de la langue maternelle.

Ces principes méthodologiques, issus des postulats de la théorie cognitive de l'apprentissage et des données expérimentales, corroborent divers éléments de la théorie et devraient donc faciliter l'apprentissage d'une langue seconde chez des apprenants.

2.5 CONCLUSION

L'acquis joue un rôle primordial dans tout apprentissage; ce n'en est pas moins la seule variable qui détermine les progrès dans l'apprentissage des langues secondes en particulier. Nous n'avons considéré que le monde interne de l'apprenant créant ainsi un modèle idéalisé de l'apprentissage. Il convient de relever, en guise de conclusion, des variables externes qui affectent l'apprenant tout en variant l'apport de l'acquis au processus d'apprentissage d'une langue seconde.

Une langue seconde diffère d'une langue maternelle en ce qu'elle est normalement apprise ultérieurement comme un moyen second de communication. La L_2 est aussi normalement apprise en milieu institutionnel. La situation d'apprentissage peut avoir une influence soit positive soit négative sur l'apprenant. Puisque l'apprenant est déjà en mesure de transmettre des messages dans une première langue, il doit avoir une grande motivation pour apprendre une langue seconde, sans quoi ses progrès, voire l'apprentissage lui-même, sont menacés. Si l'apprenant estime que la L_2 a un statut inférieur à celui de sa langue maternelle, par exemple, ou s'il considère que ce n'est pas la peine de faire un effort car il communique déjà, il ne verra pas pourquoi il devrait apprendre une autre langue. Ces barrières sociales et affectives sont appelées le filtre socio-affectif qui, selon Dulay et Burt, bloquerait les progrès de l'apprenant (Dulay et Burt, 1978:71-72). Le professeur bien avisé devrait d'une part interroger ses apprenants pour découvrir leurs attitudes envers la L_2. D'autre part, il devrait élaborer des activités pour diminuer l'effet négatif de ce filtre.

L'apprenant qui ne voit pas l'intérêt d'apprendre une L_2 ne saurait pas l'apprendre convenablement. En revanche, s'il doit se servir de cette langue pour communiquer soit avec ses pairs dans la salle de classe soit avec des locuteurs dont la langue maternelle est la langue-cible, il verra s'accroître la motivation. De nombreux chercheurs, tels Leon Jakobovits, H. Douglas Brown et Evelyn Hatch, préconisent des simulations culturelles dans la salle de classe en vue des échanges avec des locuteurs de la langue cible, pour susciter la motivation (Jakobovits, 1982; Brown, 1980:114-116)

confirment que les apprenants qui souhaitent s'intégrer à la culture de la communauté dont ils apprennent la langue réussissent mieux à des tests de compétence linguistique en L_2.

La personnalité de l'apprenant (Dulay et Burt, 1978) et sa capacité de se concentrer lors de l'apprentissage (Bransford, 1979:19) sont d'autres variables importantes dans l'apprentissage d'une langue seconde. Par une enquête auprès des apprenants, le professeur saurait s'adapter à leur style d'apprentissage. Il choisira des textes qui sont significatifs et intéressants pour les apprenants tirant ainsi profit des variables qui affectent tout apprentissage.

Le rôle de l'acquis, pour aussi déterminant qu'il soit, interviendra davantage si le professeur prend en considération les variables externes dans son enseignement.

3.0 UNE ILLUSTRATION DES PRINCIPES METHODOLOGIQUES

La portée de notre étude, qui s'étend de l'activité psychologique de l'apprenant aux méthodologies éventuelles de l'enseignement des langues, ne serait pas complète sans une illustration concrète des principes méthodologiques préconisés. Selon ce qui précède, le processus d'apprentissage, que ce soit de la langue maternelle ou de la langue seconde, serait principalement le même: l'acquis sert de matériau à la construction et à la restructuration des concepts tant linguistiques que non linguistiques. Etant donné que la L_2 est normalement apprise après la L_1, il serait raisonnable de bâtir la L_2 à partir du fonds de connaissances acquises de la L_1.

Cette hypothèse de travail n'est pas nouvelle. En effet, la méthode traditionnelle de traduction s'est inspirée de cette conception; pourtant, elle fut souvent critiquée car les étudiants qui ont suivi ces cours traditionnels ne savaient pas communiquer convenablement*. La raison de l'échec est très simple: cette méthode s'est fondée sur l'écrit et ne faisait valoir que des connaissances sur la langue-cible en tant que matière scolaire au lieu de faire valoir la langue-cible comme un système de communication. En fait, la communication authentique en L_2 ne faisait pas partie intégrante des préoccupations pédagogiques.

Par la suite sont apparues les méthodes audio-orales et audio-visuelles. D'inspiration néobehavioriste, elles visaient surtout la langue orale et elles cherchaient à instaurer des automatismes chez l'apprenant. Vouées à l'échec, ces méthodes cèdent graduellement la place aux approches communicatives.

Les approches communicatives (appelées au départ des approches fonctionnelles), issues des réflexions sur la compétence de communication en L_2, ont pris la relève au début des années 1970. Cependant, la compétence linguistique est souvent restée dans l'ombre des actes de parole et des compétences langagières. Les didacticiens et les méthodologues semblent avoir ignoré le

---

* Au sens où nous l'entendons aujourd'hui, c'est-à-dire et à l'oral et à l'écrit.

processus d'apprentissage et le rôle de l'acquis. Car rebâtir tout un système langagier est analogue à la réinvention de la roue ! Ceux qui possèdent une langue maternelle ont déjà un langage; il s'agit de construire la L_2 sur cet acquis:

> "Posséder une langue maternelle, quelle qu'elle soit, c'est déjà participer au grand phénomène éminemment humain qu'est le langage, c'est donc détenir, sans le savoir puisque les principes de fonctionnement de notre L_1 ne sont pas conscients, une bonne part des ressorts qui animent toute langue" (Adamczewski, 1975:34).

3.1 L'HYPOTHESE D'EDDY ROULET

Henri Adamczewski a délimité certains principes pour rendre les élèves conscients des propriétés de leur L_1:

- juger de la grammaticalité des énoncés faciliterait une prise de conscience d'une grammaire interne et du fonctionnement du langage;
- démontrer que l'énoncé de surface est le produit d'un travail mental;
- faire valoir le système de la langue à l'étude (Adamczewski, 1975: 35-40).

Dans un ouvrage récent intitulé *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée* Eddy Roulet reprend les principes énoncés par Adamczewski en ce sens qu'il développe davantage l'hypothèse selon laquelle la L_1 devrait servir au "montage"* de la grammaire de la L_2: il s'agit de "faire intervenir dans l'exploration de la langue seconde les instruments qui ont été mis en oeuvre lors de l'étude de la langue maternelle" (Roulet, 1980:84).

De ce principe méthodologique découle une première observation: les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle devraient être la découverte du système, du fonctionnement et des règles d'emploi de cette langue. Une deuxième observation voudrait qu'on élargisse le répertoire verbal des élèves pour les préparer à vivre dans leur milieu, voire de communiquer dans des situations variées. Il s'agirait aussi de leur inculquer des instruments heuristiques pour qu'ils puissent, à leur tour, interpréter et comprendre leur environnement langagier (Roulet, 1980:36-37). Pour ce faire, il faut partir du répertoire déjà existant de l'apprenant, lui fournir des données langagières pour qu'il puisse, à son tour, étendre progressivement son répertoire.

L'enseignement de la L_2 se fondera sur l'enseignement de la L_1: "...les principes et les processus en jeu dans les deux systèmes sont semblables et qui a appris, à l'aide de certains instruments [heuristiques], à découvrir une illustration du principe ou une réalisation du processus dans sa L_1, le découvrira aisément dans la L_2" (Roulet, 1980:85). Un exemple tiré de la morphologie de l'anglais, l'ajout d'un *"s"* marquant le pluriel, suffira pour

*Le terme "montage" est emprunté à Henri Adamczewski.

mettre en évidence le principe de la thèse de Roulet. L'enseignement de l'anglais, langue seconde décrira cette marque comme une réalisation particulière en L_2 d'un processus foncièrement semblable en L_1.

Vu le souci de tout enseignant de langues, à savoir l'implantation d'un système de communication, il ne faudrait pas négliger l'importance des actes de langage. Une meilleure réflexion sur le système langagier et les mécanismes de l'énonciation en L_1 conduirait à une découverte et une maîtrise éventuelles des mêmes phénomènes en L_2 bien que les réalisations diffèrent (Roulet, 1980:107-113).

Une telle approche entraîne évidemment certains problèmes; Eddy Roulet en fait part de quelques uns: créer un parallélisme entre la pédagogie de la L_1 et celle de la L_2 implique l'approbation des autorités gouvernementales et scolaires, une formation appropriée des enseignants, une métalangue parallèle et des instruments heuristiques appropriés.

3.2 CONCLUSION

L'hypothèse d'Eddy Roulet est fort intéressante: elle met en évidence les propos théoriques et méthodologiques présentés dans nos deux premiers chapitres, et ce, du point de vue d'un linguiste appliqué. En effet, elle fait valoir la rencontre éventuelle de la psychologie, de la psycholinguistique, de la linguistique et de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues.

Cependant, l'ouvrage de Roulet n'est qu'une hypothèse de travail. Cette hypothèse devrait faire l'objet d'expérimentation. Il s'agirait de voir si l'approche préconisée livre de meilleurs résultats que les approches précédentes en langue seconde. Mais il y a deux autres étapes qui doivent précéder l'expérimentation proprement dite: premièrement il faudrait élaborer des méthodes en L_1 et en L_2, des méthodes parallèles; deuxièmement, il faudrait former des enseignants pouvant se servir de ces méthodes.

Par la voie d'expérimentation, l'on devrait pouvoir valider le bien-fondé de la théorie cognitive de l'apprentissage et surtout le bien-fondé de l'hypothèse qui veut que la langue maternelle soit véritablement au service de l'apprentissage de la langue seconde.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMCZEWSKI, Henri (1975): "Le montage d'une grammaire seconde". In Langages, septembre 1975, 31-50.

ANDERSON, R.C. et AUSUBEL, David P.(eds) (1965): Readings in the Psychology of Cognition. New York, Holt Rinehart & Winston.

AUSUBEL, David P. (1963): "Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning". In The Journal of Teacher Education, Vol. XIV, No. 2, June 1963, 217-222.

AUSUBEL, David P. (1965a): "Cognitive Structure and Facilitation of Meaningful Verbal Learning" in Readings in the Psychology of Cognition. (Anderson et Ausubel, eds.) New York, Holt Rinehart & Winston, p. 103-115.

AUSUBEL, David P. (1965b): "Introduction, Part II". Readings in the Psychology of Cognition. (Anderson et Ausubel, ed.) New York, Holt Rinehart & Winston, 217-229.

AUSUBEL, David P. et FITZGERALD, Donald (1965): "Organizer, General Background, and Antecedent Learning Variables in Sequential Verbal Learning". In Readings in the Psychology of Cognition. (Anderson et Ausubel, eds.) New York, Holt Rinehart & Winston, 290-302.

AUSUBEL, David P. (1967): "Learning Theory and Classroom Practice". In OISE Bulletin, no. 1, Toronto, 1967, 1-31.

BIALYSTOK, Ellen (1978): "A theoretical Model of Second Language Learning". In Language Learning, Vol. 28, No. 1, 69-83.

BOULOUFFE, Jacqueline (1981): Le Processus du retour au connu dans la classe de langue. Québec, CIRB (Université Laval).

BOURNE, Lyle E. Jr., DOMINOWSKI, Roger L., LOFTUS, Elizabeth F. (1979): Cognitive Processes. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

BOUTON, Charles (1974): L'acquisition d'une langue étrangère. Paris, Klincksieck.

BRANSFORD, John D. (1979): Human Cognition: Learning, Understanding and Remembering. Belmont, California, Wadsworth Publishing.

BROWN, H. Douglas (1972): "Cognitive Pruning and Second Language Acquisition". In Modern Language Journal, Vol. 51, No. 1, 218-222.

BROWN, H. Douglas (1980): Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

BROWN, T. Grant (1972): "Cognitive Pruning in Foreign Language Teaching:. In Modern Language Journal, Vol. 51, No. 1, 222-227.

CANALE, M. et SWAIN, M. (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" in Applied Linguistics, Vol. 1, No. 1, p. 1-47.

CHARAUDEAU, Patrick (1983): Langage et discours, Eléments de semiolinguistique (Théorie et Pratique). Paris, Hachette.

CHOMSKY, Noam (1973): "Linguistic Theory". In Readings in Applied Transformational Grammar. (Lester, Mark, eds.) New York, Holt Rinehart & Winston, 36-45.

CHOMSKY, Noam (1975): (trad. de l'anglais en 1977) Réflexions sur le langage. Paris, François Maspero.

CLARK, Eve V. (1977): "Strategies and the Mapping Problem in First Language Acquisition". In Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics. (McNamara, J., ed.) New York, Academic Press, 147-168.

CLARK, Herbet H. et CLARK Eve V. (1977): Psychology and Language, an Introduction to Psycholinguistics. New York, Harcourt Brace Jovanovick Inc.

COHEN, A. et HOSENFELD C. (1981): "Some Uses of Mentalistic Data in Second Language Research". In Language Learning, Vol. 31, No. 2, 285-313.

CORDER, S. Pit (1973): Introducing Applied Linguistics. Great Britain, Penguin Education.

DEVITT, Sean M. et CZAK, Ian Vincent (1981): "Apprendre à enseigner en apprenant". In Le français dans le monde, no. 162, 63-68.

DULAY, Heidi et BURT Marina (1978): "Some Remarks on Creativity in Language Acquisition". In Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics. (Ritchie, W., ed.) New York, Academic Press. 65-89.

FELIX, Sascha W. (1981): "The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition". In Language Learning, Vol. 31, No. 1, 87-112.

GALISSON, R. et COSKE, D. (1976): Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, (Coll. F.)

GASS, Susan (1979): "Language Transfer and Universal Grammatical Relations". In Language Learning, Vol. 29, No. 2, 327-344.

GLAHN, Esther (1980): "Introspection as a Method of Elicitation in Interlanguage Studies". In Interlanguage Studies Bulletin, No. 5, Vol. 1, 119-128.

GOODMAN, Kenneth S. (1969): "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". In Language and Reading: An Interdisciplinary Approach. (Gunderson, D.V., ed.) Washington, D.C., Centre for Applied Linguistics, 107-119.

GOODMAN, Kenneth S. (1971): "Psycholinguistic Universals in the Reading Process". In The Psychology of Second Language Learning (Pimsler, P. et Quinn. T. ed.) Cambridge, Cambridge University Press, 135-142.

HALLE, M., BRESNAN, J., MILLER, George A. (eds.) (1978): Linguistic Theory and Psychological Reality. Cambridge, Mass., MIT Press.

HATCH, Evelyn Marcussen (1978): Second Language Acquisition, A Book of Readings. Rowley, Mass., Newbury House.

HATCH, Evelyn Marcussen (1979): "Apply With Caution". In Studies in Second Language Acquisition, Vol. 2, No. 1, 123-143.

HATCH, Evelyn Marcussen (1983): "Acquiring L_1 and L_2". Conférence présentée au XIVe Colloque de l'ACLA (Association Canadienne de Linguistique Appliquée), Québec, mai 1983.

HEILENMAN, Laura K. (1981): "Do morphemes mature ? The Relationship Between Cognitive Maturation and Linguistic Development in Children and Adults". In Language Learning, Vol. 31, No. 1, 51-65.

JAKOBOVITS, Leon (1982): "Authentic Language Teaching through Culture Simulation in the Classroom" in Bulletin de l'ACLA, Vol. 4, No. 1.

KRASHEN, Stephen D. (1979a): "Adult Second Language Acquisition as Post Critical Period Learning". In ITL No. 43, 39-52.

KRASHEN, Stephen D. (1979b): "A Response to McLaughlin, "The Monitor Model: Some Methodological Considerations". In Language Learning, Vol. 29, No. 1, 151-167.

KRASHEN, Stephen et SCARCELLA, Robin (1978): "On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance". In Language Learning, Vol. 28, No. 2, 283-300.

KIRBY, John R. et BIGGS, John B. (1980): Cognition, Development and Instruction. New York, Academic Press.

LAMENDELLA, John T. (1977): "General Principles of Neurofunctional Organization and their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition". In Language Learning, Vol. 27, No. 1, 155-196.

LAMENDELLA, John T. (1979): "The Neurofunctional Basis of Pattern Practice". In TESOL Quarterly, Vol. 13, No. 1, 5-19.

LENNEBERG, Eric (1973a): The Capacity for Language Learning". In Readings in Applied Transformational Grammar (Lester, Mark, ed.). New York, Holt Rinehart & Winston, 36-45.

LENNEBERG, Eric (1973b): "On Explaining Language". In Readings in Applied Transformational Grammar (Lester, Mark, ed.). New York, Holt Rinehart & Winston, 105-108.

LIGHTBOWN, Patsy M. (1979): "French L2 Learners: What They're Talking About". In Language Learning, Vol. 27, No. 2, 371-381.

McLAUGHLIN, Barry (1980): "Theory and Research in Second Language Learning: An Emerging Paradigm". In Language Learning, Vol. 30, No. 2, 331-350.

MILLER, George A. (1965a): "Some Psychological Studies of Grammar". In Readings in the Psychology of Cognition. (Anderson et Ausubel, eds.). New York, Holt Rinehart & Winston, 321-349.

MILLER, George A. (1965b): "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information". In Readings in the Psychology of Cognition (Anderson et Ausubel, eds.). New York, Holt Rinehart & Winston, 241-267.

MOIRAND, Sophie (1982): Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette, Coll. F.

MUELLER, Theodore H. (1971): "The Effectiveness of Two Learning Models: The Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code-Learning Theory". In The Psychology of Language Learning (Pimsler et Quinn, eds.). Cambridge, Cambridge University Press, 113-122.

NEWMARK, Leonard (1973): "How Not To Interfere With Language Learning". In Readings in Applied Transformational Grammar (Lester, Mark, ed.). New York, Holt Rinehart & Winston, 211-219.

NEWMARK, Leonard et REIBEL, David A. (1973): "Necessity and Sufficiency in Language Learning". In Readings in Applied Transformational Grammar (Lester, Mark, ed.). New York, Holt Rinehart & Winston, 220-244.

RIVERS, W.M. et MELVIN, B.S. (1977): "If only I Could Remember it All: Facts and Fiction about Memory in Language Learning". In Viewpoints in English as a Second Language (Burt, Dulay et Finocchiaro, eds.) New York, Regents, 162-171.

ROULET, Eddy (1980): Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée. Paris, Hatier (coll. LAL).

SMITH, Mike Sharwood (1979): "Strategies, Language Transfer and the Simulation of the Second Language Learner's Mental Operations". In Language Learning, Vol. 29, No. 2, 345-361.

STOLL, François (1978): "Vers une théorie de la lecture". Neufchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Coll. Société Suisse pour la Recherche en Education/Groupe de chercheurs romands en pédagogie. IRDP/R, 11, 78

TREMAINE, Ruth (1975): "Piagetian Equilibration Processes in Syntax Learning". In Developmental Psycholinguistics Theory and Application. (Dato, D.P., ed.). Washington, D.C., Georgetown Round Table on Language and Linguistics, 255-265.

WARDAUGH, Ronald (1971): "Theories of Language Acquisition in Relation to Beginning Reading Instruction". In Language Learning, Vol. 21, No. 1, 1-26.